



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

INCIDENTE CRÍTICO: DESGASTE DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Marília da Conceição Costa Loureiro

Porto, setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

INCIDENTE CRÍTICO: DESGASTE DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente –

Marília da Conceição Costa Loureiro

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, setembro de 2012

Agradecimentos

O prazer de aprender e o desejo de melhor compreender os incidentes que marcam o nosso percurso profissional, contribuíram para a decisão de frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente. Um processo enriquecedor e um questionamento maior sobre conhecimento e o impacto das experiências na nossa personalidade e profissionalidade.

A elaboração do relatório reflexivo foi um tempo de isolamento que nos permitiu aceder à metacognição, à reflexão em torno das nossas práticas e das teorias dos autores especialistas nas diversas áreas das ciências humanas e sociais.

Agradeço particularmente à professora Cristina Palmeirão que muitas vezes me deixou desorientada mas com os instrumentos que me capacitaram a encontrar-me e... aos meus filhos que acreditaram.

Índice

Agradecimentos	iii
Índice	iv
Índice de quadros.....	v
Síglário	vi
Resumo.....	1
Abstract.....	2
Introdução	4
1. Percursos da/para a profissionalidade docente	9
2. O projeto de investigação pela ação.....	15
3. O paradigma (e o imperativo) da avaliação e da supervisão pedagógica para a avaliação docente.....	24
4. A supervisão pedagógica.....	29
5. Da supervisão reflexiva à avaliação.....	33
6. A avaliação de desempenho.....	38
7. Aprender juntos.....	50
Reflexão Final.....	57
Referências bibliográficas.....	67
Anexo 1	1

Índice de quadros

Quadro 1 - Roteiro Profissional	10
Quadro 2 – Amostra – Alunos	18
Quadro 3 – Amostra - Professores	18
Quadro 4 – Estilos supervisivos	31
Quadro 5 - Modelo Reflexivo de Desenvolvimento/ Formação Profissional	33
Quadro 6 - Objetivos da avaliação do desempenho	40
Quadro 7 - Modalidades/caraterísticas da avaliação	43

Siglário

AAE - Autoavaliação de Escola

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

CCAD – Comissão de Coordenação de Avaliação Docente

CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Cf. – Conforme

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

F – Feminino

M – Masculino

SPAD – Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes – pós-graduação

PA – Plano de Acompanhamento

PAR – Projeto de Avaliação em Rede

PR - Plano de Recuperação

PTT – Professor Titular de Turma

QR – Quadro Referencial

UCP – Universidade Católica Porto

UM – Universidade do Minho

Resumo

Com este trabalho pretende-se indagar porque é que a avaliação sendo uma necessidade das instituições e dos seus profissionais no sentido de se regularem e melhorarem, provoca conflito, sobressalto e desgaste das relações profissionais.

Inicia-se por pensar o nosso percurso profissional, continuando na especificidade do papel de avaliador nas áreas do desempenho docente e autoavaliação de escola. Decorrendo desta reflexão sobre o caminho percorrido, salientamos dois momentos que consideramos pertinentes para eleger a avaliação como objeto de estudo - incidentes críticos – autoavaliação de escola e avaliação de desempenho docente. Foi realizada uma abordagem concetual com o cuidado de perspetivar os conceitos de avaliação, no desempenho dos professores, a autoavaliação de escola e a supervisão. Enveredando pelo papel do avaliador, a procura continua nos determinantes para que a função de avaliador seja compreendida e se torne uma mais-valia para o próprio e para os outros, abordando as temáticas da inteligência emocional, empatia e comunicação.

Metodologicamente, convocamos a investigação qualitativa e, nesse quadro, foi dado ênfase à Observação (e consequente reflexão sobre a ação), por ser a base dos registos e das inferências, sustentando a análise/reflexão na palavra da investigação educacional que nos confirma a complexidade do tema e nos aponta possíveis linhas de desenvolvimento e de conhecimento como estratégia para o nosso crescimento profissional e pessoal. O resultado obtido na elaboração¹ deste trabalho fará parte integrante nas nossas práticas subsequentes.

Palavras-chave: avaliação; autoavaliação; conhecimento; desenvolvimento; desempenho; incidente; processo; reflexão; supervisão.

¹ Este trabalho foi realizado de acordo com o Novo Acordo Ortográfico

Abstract

This work intends to question why the evaluation, being both an institutional necessity and of its workers towards their own regulation and improvement, provokes conflict and shock.

It begins by a thought over the professional trajectory itself, continuing with the specificity of the role of the evaluator in the areas of teacher's performance and auto evaluation of the school.

Elapsing from this reflection about what we have achieved, we reflect over two very important moments to elect the evaluation as a study object- critical incidents – auto evaluation of the school and the evaluation of the teacher performance. Finding the practical basis, it was developed a conceptual approach taking care of the perspective over the evaluation concepts, in the teacher's development, the school's auto-evaluation and supervision. Entering the role of the evaluator, the search continues within the determinants so that the function of the evaluator is understood and becomes an asset to himself and others, approaching such themes as emotional intelligence, empathy and communication.

Methodologically, we apply the qualitative investigations, in this sense, it was given more emphasis to observation (and reflection over the actions), as it is the basis of registries and interferences, sustain the analysis versus reflection as educational training that confirm us the complexity of the theme and point us some possible guide lines to develop and to achieve the knowledge as a strategy for our professional and personal development. The obtained result from the elaboration of this work will integrate the sub-sequential practices.

Key-words: evaluation, auto evaluation, knowledge, development, performance, incident, process, reflection, supervision/oversight.

Introdução

A revolução verdadeiramente revolucionária realizar-se-á não no mundo exterior, mas na alma e na carne dos seres humanos (Huxley, 1946, p. 13).

Introdução

O ato de escrever desencadeia um processo metacognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo das experiências pedagógicas vividas. “A escrita permite um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, refletir sobre eles e perspectivá-los. Assim se opera uma objetivação dos acontecimentos que, contados em diferido, se transformam na (nossa) história” (Alves e Machado, 2008. In Alves, 2011, p.148).

Vivíamos (e vivemos ainda!) na escola, como aluna e como profissional, longos períodos sem grande questionamento. Todavia, há já alguns anos que questionamos (frequentemente) a hipótese de que “é possível viver a escola executando apenas tarefas e funções sem questionar a natureza e a complexidade das relações interpares e a avaliação institucional e/ou docente”?

O problema: Avaliação e Avaliação² de Desempenho³ Docente⁴

² A Avaliação – significa a formulação de um juízo de valor incidindo num objeto determinado (indivíduo, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem de facto em si e que dizem respeito ao objeto a avaliar; dados que são da ordem ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto (Hadj, 1994, p. 31).

³ O Desempenho - diz respeito a um conjunto de comportamentos relevantes para os objetivos da organização e que podem ser medidos em termos da sua contribuição para aqueles objetivos. (Caetano, 2008,p. 29).

⁴ Avaliação do Desempenho – Consiste na apreciação formal e sistemática, relativa a um determinado período, do desempenho das pessoas nas funções ou atividades específicas pelas quais são responsáveis (...) consiste num processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torna-lo congruente com os objetivos da organização (Caetano, 2008, p. 28).

A avaliação tem vindo a sair do seu terreno tradicional no campo da educação, isto é, a avaliação das aprendizagens dos alunos. Hoje, estende-se a um campo mais vasto que inclui os projetos pedagógicos, os currículos e os programas escolares, as instituições educativas e os centros de formação, as próprias políticas educativas – avaliação curricular, avaliação institucional, avaliação de política (Formosinho, 2010, p. 98).

A nossa motivação pelo estudo da Avaliação e Avaliação de Desempenho Docente (ADD) advém da constatação e da necessidade de melhor compreender a natureza dos constrangimentos que consubstancia a reação negativa a esta dimensão educativa e, ainda, porque enquanto avaliadora, membro da Comissão de Coordenação de Avaliação Docente (CCAD) e coordenadora da equipa de autoavaliação de escola (AAE), estamos conscientes dos desafios (conhecimento) que estes (en)cargos pressupõem quer em termos práticos, quer em termos teóricos.

Neste âmbito adquire pertinência os incidentes críticos convocados para este trabalho de ação-investigação, enquanto professora e enquanto elemento das lideranças intermédias com responsabilidade de (auto) avaliação. Circunstâncias que alimentaram a necessidade de uma formação especializada⁵ e a inscrição no Projeto de Avaliação em Rede⁶ (PAR). A primeira por iniciativa e valorização pessoal, a segunda, por questões de ordem institucional. Nesta altura, estávamos já conscientes da necessidade e da pertinência de formação, própria para avaliar com coerência e equidade o desempenho docente.

⁵ Pós – graduação em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, UCP, 2010/2011

⁶ Universidade do Minho, 2008/2009

Em termos de estrutura, este trabalho está impregnado de um procedimento: a reflexão, suportada pela ação, leitura e análise do trabalho de autores/investigadores/pensadores da educação e do mundo que a rodeia.

Inicia-se por uma breve descrição do percurso profissional, e são eleitas de entre muitas inquietações e questões, as mais prementes e passíveis de serem enquadradas no atual momento educativo, e decorrentes da nossa formação curricular (no ano letivo transato), realizada nesta instituição.

Os incidentes críticos selecionados, referem-se à avaliação de desempenho docente, à autoavaliação de escola e ao avaliador. Os conceitos e as realidades cruzam-se e complementam-se, mormente com a supervisão pedagógica, como ignição de processos reflexivos, e com a avaliação como parte integrante de processos de melhoria.

Percorrem-se as diversas funções do processo avaliativo, desde a formativa à classificativa, a revisitação dos conceitos, a sua inclusão na atividade humana à luz do pensamento dos autores que fazem a diferença e nos fazem diferentes no antes e depois. Esta reflexão só nos foi possível com o contacto, compreensão e apropriação do trabalho de pensadores significantes para a estruturação do nosso pensamento/ conhecimento⁷.

⁷ Segundo Arêdes(2006) o conhecimento é uma elaboração percetiva e/ou racional da nossa apreensão da realidade e exige, para a sua construção, os seguintes elementos: 1) **Sensação** - a via (ligação organismo/meio) através da qual estamos em contato com o mundo, aprendendo informação/dados e matérias a organizar; 2) **Percepção** – considerada uma organização e configuração de dados/informação de acordo com as estruturas mentais e que depende de fatores de significância: as aprendizagens, experiências passadas, motivações e personalidade; e 3) **Razão** – é uma elaboração de representações mentais abstratas e o estabelecimento de relações de lógica. Relaciona os dados, compara, distingue, abstrai, estabelece relações – de implicação, de causalidade, etc.) num processo infinito de busca da verdade e de um conhecimento objetivo e universal.

A metacognição no processo de aprendizagem do eu profissional, e o reconhecimento da importância do outro(s) nesse processo, finalizam este estudo.

I. Percursos

O que faz andar a estrada? É o sonho.

Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.

É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro (Couto, 2004, p. 6).

1. Percursos da/para a profissionalidade docente

A carreira profissional que agora se reflete, concretiza-se de forma paulatina e progressiva a partir da conclusão da nossa licenciatura em Educação Física, realizada no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto (1983, ISEF-UP). Obviamente, o propósito era adquirir um conhecimento específico e as competências necessárias para, no domínio do desporto escolar, traçar o ofício que sempre desejamos - Ser Professora de Educação Física –

a verdade é que senão estivermos preparados nunca faremos nada de original (Robinson, 2010, p. 27).

Na base o desejo para uma profissão que agregava o gosto pessoal e a vontade para gerar em cada jovem a determinação para o pleno desenvolvimento pessoal e social.

“A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo” (Robinson, 2010, p. 28). Nesse sentido, é um desafio diário, já que lhe está subjacente a gestão de emoções, aquisição de regras de vida individual e em grupo e, em particular, a participação ativa e a estruturação de um projeto próprio de vida.

A máxima é que “cada aluno e aluna aprendam a conhecer, aprendam a fazer, aprendam a viver juntos, aprendam a viver com os outros” (Delors, 1996) sempre, numa dialética coerente e consistente com os ideais das sociedades globais e cujo compromisso vimos assumindo há mais de três décadas (Quadro 1).

Quadro 1 - Roteiro Profissional

Atividade letiva	Educação Física Núcleo de Dança -DE Estudo Acompanhado Área de Projeto Formação Cívica
Órgãos da escola	Grupo Disciplinar Departamento Assembleia de Escola Conselho Pedagógico
Equipas de trabalho	Professores dos conselhos de turma Professores da área disciplinar Professores do Desporto Escolar Avaliadores Grupo de Focagem Autoavaliação do agrupamento
Liderança Intermédia	Diretora de Turma Coordenadora de Disciplina Coordenadora de Departamento Membro do Conselho Pedagógico Membro da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Coordenadora da equipa de Autoavaliação da Escola/ Agrupamento

Fonte: Adaptado do Registo Biográfico 1981/2011

Ano após ano, a escola torna-se multicultural (Leite, 2007); da escola destinada a uma pequena elite, a escola é hoje uma escola de massas. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) declara e prescreve a missão da escola para todos e os normativos que democratizam a educação impõem o princípio da educabilidade.

Se quisermos levar a sério a transformação educacional, temos de compreender a época em que vivemos e apanhar a nova onda.

Podemos deixar-nos levar por ela até ao futuro ou afundar-nos no passado (Robinson, 2010, p. 237).

Falta, contudo, uma aprendizagem aliciante para que a escola adquira uma inteligência organizacional e pedagógica de qualidade e significativa para todos, qualquer que seja a sua circunstância de vida.

Um serviço público, como é o da educação, precisa ser conhecido pelos seus resultados, como o único meio de assegurar uma equidade do direito à educação dos cidadãos. Precisamente, naqueles casos em que é notório que esse direito não está suficientemente assegurado, devem ser tomadas iniciativas para compensar a respetiva equidade na educação (Bolívar, 2012, p. 259).

Trinta anos marcam já o início deste caminho complexo e exigente de relações e (inter)ações entre alunos e entre pares. É um contínuo aprender a ser e estar com o(s) outro(s), pois

nenhuma variação do convívio humano é plenamente estruturada, nenhuma diferenciação interna é totalmente abrangente, inclusiva e livre de ambivalência, nenhuma hierarquia é total e congelada. A lógica das categorias imperfeitas preenche a diversificação endêmica e a desordem das interações humanas. Cada tentativa de completar a estruturação deixa grande número de “fios soltos” e significados contenciosos (Bauman, 2004, p. 44).

As relações assumem, assim, diferentes intenções, geram incidentes, proporcionam emoções próprias da complexidade humana e desenvolvem-se no organismo plurifacetado que é a escola. Acresce a esta realidade complexa, pela quantidade e qualidade dos atores, a prática avaliativa. Neste (des)encontro a avaliação é a grande questão que acompanha todo o nosso quotidiano, em particular, a avaliação de desempenho docente. A este propósito, António Bolívar (2012) regista que a perda de confiança nas opções externas, transfere para a capacidade interna - escolas, grupos e/ou indivíduos- o movimento de mudança e a procura da eficácia para a melhoria da educação. De facto, quem, senão os professores para protagonizar as mudanças pretendidas?

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar de charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, agentes políticos (Nóvoa, 1991, p. 14).

A importância da escolarização na formação dos indivíduos, assume-se como o meio para originar a rutura com o instituído, entendido como “o passado permanece no mesmo “presente” em que o futuro se tenta enraizar” (Bauman, 2010, p. 54). Nessa lógica, formar é muito mais do que simplesmente treinar para

o desempenho de destrezas (Freire, 1997). O mesmo autor, reitera, ainda, que a educação é, efetivamente, a “arma” que apetrecha a pessoa para intervir no mundo e gera possibilidades impares de produzir e construir conhecimento. Pese embora, há que ter a consciência que o professor/educador crítico não deve partir do pressuposto que consegue mudar o país. Pode, sim, “demonstrar que é possível mudar. E isto reforça a importância das suas tarefas político-pedagógicas” (Freire, 1997, p. 108).

A consideração do fator humano, na unidade orgânica – escola – implica a afirmação de valores inarredáveis, imbuídos na função social da educação, no postulado do desenvolvimento e realização profissional, através da prática pensada, investigação/ação. O potencial de crescimento, mudança e desenvolvimento está latente em todo o ser, denominando-se talento ou capital humano, notório ou escondido, mas passível de ser descoberto e desenvolvido, desde que nele se acredite, se descubra e se cultive.

Não prescindam da responsabilidade e do direito que é vosso de questionarem o status quo, a estagnação e a imutabilidade. Descubram o vosso “talento”, escondido ou esquecido, e ajudem a desenvolver o dos outros (Camara, 2005, p. 24).

A tarefa é titânica e para ser cumprida necessita do fator (auto)formativo, como garantia da capacidade de diálogo e entendimento do mundo. É a prioridade de cada um em relação a si próprio.

II. O Projeto

A escola reflete e refletindo, compreende e compreendendo, aprende e aprendendo, age e agindo, compromete-se e comprometendo-se melhora e melhorando, celebra e celebrando, avalia e avaliando, aprende e aprendendo, pergunta e perguntando, reflete... (Azevedo, 2011, p. 259).

2. O projeto de investigação pela ação

Incidentes Críticos (ou referentes práticos)

Caminhante, é o teu rasto

O caminho, e nada mais;

Caminhante, não há caminho

O caminho faz-se a andar (Alves, 2001, p. 9).

Para a construção deste trabalho decidimos convocar dois referentes práticos que consideramos marcos preponderantes no/para o nosso desenvolvimento profissional (e pessoal). Nesse quadro, o método convocado é o que reflete sobre a prática, cuja finalidade é identificar os princípios subjacentes à atividade e planejar uma metodologia de trabalho conducente à resolução de uma situação-problema (Tripp, 1993). O incidente crítico, baseia-se num modelo reflexivo que possibilita a (des/re)construção do conhecimento face ao acontecimento, permitindo a sua reconceptualização. Mais, esclarece o mesmo autor, o incidente corresponde a toda a atividade humana observável para que, através dela, se possa fazer induções ou previsões. Pois, para ser crítico deve acontecer uma situação tal, que o fim, ou intenção da ação, tenha um determinado sentido.

Assim, a reflexão baseada na análise de um incidente crítico, pressupõe uma dimensão retrospectiva (descritiva e interpretativa) que envolve, regra geral, os participantes do processo, um dos participantes face a um supervisor ou como exercício autorreflexivo. E, o objetivo é que todos, e cada um, tendam a resolver parte das dificuldades sentidas ao lidar com incidentes críticos nas suas práticas profissionais. É um caminhar a partir da realidade concreta e das questões

suscitadas pelas situações educativas, relacionais ou funcionais e que permitem uma reflexão reestruturadora da ação como um ato deliberado, sistematizado e analítico das próprias ações, sentimentos e pensamentos relacionados com experiências particulares, com o objetivo de melhorar as percepções e as respostas, a vivências passadas, em curso ou futuras.

Como é que os acontecimentos de uma vida ganham o sentido de experiências decisivas, formadoras, quer dizer, como é que elas se inscrevem de maneira a construir uma vida? (Gil, 2008, p. 43).

A atitude reflexiva é fruto de uma aprendizagem, de um querer compreender o exterior, o envolvimento e fundamentalmente levar ao autoconhecimento face a um incidente. Nesta lógica, o incidente constituir-se-á como catalisador da reflexão. A propósito, Simon Hole (1999), refere a necessidade de percorrer determinadas fases para orientar a atitude reflexiva e, dessa forma, “colocar sequencialmente questões que conduzam, de uma forma sistematizada, à reflexão” (Hole, 1999, p.53). E, assim, responder a quatro questões-chave: 1) O que aconteceu⁸?; 2) Porque aconteceu⁹?; 3) O que pode significar¹⁰? Quais as implicações para a prática educativa¹¹?

⁸ Debruçar-se sobre um incidente com interesse particular. (D)escrevê-lo de uma forma sucinta registando o mais significativo.

⁹ A necessidade de contextualizar é imprescindível para a compreensão do incidente como um todo. Numa procura mais profunda realiza-se a categorização dos incidentes, considerando as suas estruturas básicas. A procura resulta sempre em mais questões do que respostas.

¹⁰ Existe um verdadeiro significado por detrás do incidente?

¹¹ Repensar a decisão em situação, considerando a hipótese de uma segunda decisão, é crucial para o professor porque o acontecimento deverá ser considerado em todas as opções e consequências, visto que, frequentemente, através da reflexão vislumbra-se outras escolhas, outras formas de proceder.

A postura autorreflexiva e de autoconhecimento, com o objetivo de desenvolver capacidades pessoais e profissionais, tem repercussões na comunidade profissional onde o professor se insere. Daí a necessidade de cultivar a reflexão enquanto forma estruturante para a mudança de práticas. Através da análise dos processos melhora-se a percepção e interpretação dos acontecimentos. Nesse sentido convocámos para a reflexão dois casos.

Caso 1. A avaliação dos planos de recuperação e de acompanhamento

A qualidade para todos poderá ser a utopia do novo século – mas as utopias nunca foram em vão (Roldão, 1999, p. 109).

O incidente que agora convocamos reporta a uma situação-problema relativo a processos avaliativos iniciados com a reflexão sobre os Planos de Recuperação¹² (PR) e Planos de Acompanhamento¹³ (PA), aplicados a alunos com insucesso escolar, em risco de repetência e/ou desistência. No caso, o incidente, remonta ao ano de 2010 e integra 130 alunos (Quadro 2) e 37 diretores/titulares de turma (Quadro 3).

¹² Cf. Despacho Normativo nº50/2005, Art.º 2º

¹³ Cf. Despacho Normativo nº50/2005, Art.º 3º

Quadro 2 – Amostra – Alunos

Alunos			
Total/Gênero/número	130	M - 105	F - 25
Nível de ensino	1º ciclo/ 35 alunos	2º ciclo/ 70 alunos	3º ciclo / 25 alunos
Níveis inferiores a 3 / por aluno	3/ 45 alunos	4/ 53 alunos	+ de 5/ 32 alunos

Quadro 3 – Amostra - Professores

Professores		
Diretores de Turma/ Ciclo	17 DT / 2ºciclo	6 DT/ 3ºciclo
Professores Titulares de Turma	7 PTT / 2ºano	7 PTT / 4ºano

A necessidade de melhor compreender os processos favoreceu a criação de um “grupo de focagem”¹⁴. Uma estratégia que no dizer de Fonseca (2010), promove a discussão e facilita a resolução das situações-problema. A ideia foi (é) refletir, em grupo, sobre a melhoria dos Indicadores Nacionais de Qualidade Educativa presentes no Programa de Educação 2015, designadamente: Indicador 2 – Taxas de repetência nos vários anos de escolaridade; Indicador 3 – Taxas de desistência escolar – (Educação, 2010).

A nossa análise materializou-se num Quadro Referencial¹⁵, construído a partir dos referentes externos (normativos legais) e internos (Projeto Educativo,

¹⁴ Os grupos de focagem consistem na realização de discussões em grupo, baseadas em tópicos que são fornecidos pelo investigador que assume um papel de moderador ou de facilitador durante a discussão, dando mais ênfase à interação no seio do grupo do que à sua relação com os participantes. Os grupos de focagem são “cenários sociais” artificiais, onde se procura: recolher o máximo de informação possível através da interação de um grupo de pessoas, a propósito de um determinado tópico, num período limitado de tempo (Fonseca, 2010). Metodologias de Investigação em Educação (Policopiado).

¹⁵ O quadro referencial dá transparência ao processo avaliativo, sistematiza os aspetos mais relevantes e descreve o “ideal” para determinada organização escolar, num determinado momento. As potencialidades dos quadros referenciais são: transparência do processo de avaliação;

Projeto Curricular do Agrupamento e de Turma) criando assim, um ideal possível e um modelo de operacionalização (cf. Anexo 1), para após a análise por: (1) aplicação de um inquérito; (2) análise documental das atas e relatórios de avaliação das coordenações de ciclo de estudos, se proceder à reflexão crítica. E,

em vez de encarar a visibilidade dos dados como uma possível ameaça, é preciso vê-los como um estímulo imprescindível nos esforços de melhoria, ao mesmo tempo que um meio para assegurar uma equidade e qualidade na educação oferecida. Os dados da avaliação, fazem parte, então, de uma estratégia deliberada para a melhoria (Bolívar, 2012, p.256).

Neste raciocínio, as fontes revelam que, os procedimentos legais adotados na conceção, implementação e avaliação dos PR e PA foram cumpridos. Torna-se, contudo, necessário, perceber a natureza da participação dos alunos e dos encarregados de educação (EE). Ficou claro que:

- a) a participação dos pais/EE só se inscreve ao nível da tomada de conhecimento dos planos;
- b) as aprendizagens não são devidamente especificadas pelo professor da área disciplinar correspondente.

Neste seguimento, a equipa considerou a necessidade de implicar de forma objetiva os alunos e os EE (cf. Despacho Normativo nº 50/2005, Art.º2, 8). A

sistematização dos aspetos mais relevantes a ter em conta na avaliação; descrição do «ideal» para aquela escola num determinado momento (In Oficina de Formação PAR, UM, 2008).

finalidade era atingir as metas definidas (por estes planos) e, conjuntamente, reclamar de cada docente a explicação das aprendizagens e/ou /competências atingidas (ou a atingir). Pois, tal como regista António Bolívar (2012),

o relevante são os processos desenvolvidos, os resultados – próprios de uma percepção técnica ou eficiente da educação- não importam. Mas para os indivíduos que são excluídos do percurso escolar, pelos resultados obtidos, os resultados importam (p.12).

Caso 2. Avaliação de Desempenho Docente

Tememos que o Outro nos critique, que não estejamos à altura da ideia que ele supostamente tem de nós, e tudo isto trava a coragem do pensamento e da ação (Gil, 2008, p.157).

O crescimento e desenvolvimento do indivíduo enquanto ser individual, social e profissional requer a capacidade de refletir (com maturidade) as situações-problemas que se colocam no seu quotidiano. E, nesse sentido, é importante promover as competências cognitivas e de investigação inovadoras e geradoras de mais-valias, mais ainda, quando o campo em análise é o da docência e, portanto, da arte de ensinar a aprender.

Neste compromisso, a reflexão do processo de ensino e aprendizagem está transversalmente presente. O trabalho entre pares permite (deve permitir) a combustão necessária para a metacognição. A autorreflexão é uma ação difícil e

só possível em estádios progressivos de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Um olhar externo pode cooperar para que o indivíduo e a organização aprendam a catalisar novas sinergias e se desenvolvam. Daí que a supervisão do tipo colaborativa (Alarcão, 2010) concorra para aumentar e/ou completar o conhecimento e a qualidade das ações.

A avaliação de desempenho docente é um processo que convoca diferentes momentos de avaliação e que requer uma base dialógica adequada. Na base, os princípios de cooperação, partilha e reflexão nas estruturas pedagógicas¹⁶ deverão estar presentes no desenvolvimento da atividade profissional (independentemente dos momentos de avaliação). A avaliação para o desenvolvimento profissional pretende-se que seja constante, com caráter formativo e regulador de/para a melhoria dos processos e das metodologias¹⁷.

No decurso do ciclo de avaliação de desempenho docente por nós experienciado, na fase de desenvolvimento do processo superviso, a relação entre professor/supervisor conduziu a uma melhoria das práticas e ao

¹⁶ Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, SECÇÃO II, Artigo 10.º -B)

d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;

e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;

f) Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;

g) Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho;

¹⁷ Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, Artigo 40.º

3 — Constituem ainda objetivos da avaliação do desempenho:

a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;

b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;

c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;

d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;

g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;

h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;

i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

enriquecimento mútuo dos envolvidos. Porém, na fase da classificação, um dos avaliados entrou em conflito com o classificador, contrariando o envolvimento colaborativo precedente. A passagem da relação supervisor/professor para classificador/professor gerou conflitualidade. Na verdade, escreve Caetano (2008),

a avaliação de desempenho profissional constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização. (...) A ansiedade está associada ao processo de avaliação e manifesta-se das mais variadas formas, quer nos avaliados, quer nos avaliadores e contribui para fragilizar a eficiência do processo e do funcionamento organizacional (p. 7).

Nesse sentido, há que refletir, mobilizando referenciais teóricos capazes de melhor explicitar a natureza da ação relativa à avaliação, as vantagens e constrangimentos nas diversas funções e momentos da avaliação. Só comprometendo todos (e cada um – avaliado e avaliador) é possível melhor clarificar e compreender aquela que é a chave da nossa missão/ação: ensinar a aprender que pode ser melhorada ou comprovada pelo processo avaliativo.

III. Referentes Teóricos

A grande tradição nas ciências sociais ... tem sido a de os cientistas sociais tomarem responsabilidade direta e indireta na educação popular. (...) a tendência em décadas recentes tem sido a de cientistas sociais se fecharem por meio de uma terminologia desnecessariamente elaborada e estranha, frequentemente a ponto de prejudicar a capacidade de se entenderem uns aos outros e, talvez, ocasionalmente, de se entenderem a si mesmos (Dumont, 1996, p. 41).

3. O paradigma (e o imperativo) da avaliação e da supervisão pedagógica para a avaliação docente

Os caminhos existem e estão disponíveis para serem percorridos por quem decide encetar novas fases de desenvolvimento, que acarrete o desenvolvimento global da unidade orgânica, sempre e quando cada um dos seus elementos cresce intelectual, física e emocionalmente.

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só percorremos quando o vemos e o percebemos dentro de nós (Alves, 2001, p. 9).

A missão da escola é fazer aprender nas várias dimensões de desenvolvimento do ser humano. Nesse processo,

uma escola eficaz é aquela que promove o progresso de todos os alunos em todos os aspetos do seu rendimento e aproveitamento, para além do que se podia esperar, dada a sua situação inicial e o seu aproveitamento anterior, assegurando que cada aluno consegue o maior sucesso possível e continua melhorando de ano para ano. (Mortimore, 1991, p. 37).

Um desiderato que importa valorizar e reconhecer. Contudo, “a educação só solucionará os seus verdadeiros desafios se conferir poder aos professores criativos e apaixonados, e estimular a imaginação e a motivação dos alunos” (Robinson, 2010, p. 234).

A literatura coeva, sobretudo ao nível da investigação educacional, é produtiva (e positiva) em estudos que advogam que o desenvolvimento profissional advém da reflexão e da avaliação que somos capazes de introduzir nas nossas instituições e nas nossas práticas. Mas, o facto é que a dimensão da avaliação gera grandes tensões e incidentes. No passado recente, Março de 2008, milhares de professores saíram a “vozear” o seu descontentamento, em particular, no que ao modelo de avaliação docente respeita¹⁸.

A vantagem é que os grupos podem fornecer um apoio extraordinário. A desvantagem está no facto de incentivarem pensamentos e comportamentos uniformes (Robinson, 2010, p. 144).

O debate sobre a avaliação dos professores, nos anos de 2008 e 2009, centra-se mais no modelo de avaliação e não tanto na avaliação de professores (Formosinho, 2010). Nesta tensão, o ministério da educação insiste na mais-valia da avaliação docente para a melhoria do sistema, para a progressão na carreira e para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Efetivamente,

¹⁸ Cf. Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro

na base do novo Estatuto da Carreira Docente está uma agenda que coloca a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono e a melhoria da qualidade das aprendizagens no centro das políticas educativas, que vê nos professores o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa e considera que a sua valorização social passa por um regime de progressão na carreira que dependa do desenvolvimento das competências e da avaliação do desempenho docente (Formosinho, 2010, p. 102).

Pressupor a melhoria do sistema educativo só pela melhoria dos seus recursos humanos é uma visão reducionista. São necessários padrões de desempenho para todos os envolvidos na ação educativa: alunos, encarregados de educação e decisores políticos.

A relação entre os resultados da avaliação dos professores, avaliação dos resultados escolares dos alunos e avaliação das escolas está correlacionada, é interdependente. Segundo Danielson (2010), a partir dos anos 90 do século XX, a propensão para o aumento da exigência na utilização dos recursos, responsabilização na prestação de contas e apresentação de resultados, estendeu-se ao setor educativo com destaque para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, criando o enfoque na avaliação dos alunos, dos professores e das escolas. Este movimento global estendeu-se ao nosso sistema educativo, e

nos últimos tempos, a avaliação e o acompanhamento das ações tem vindo a constituir uma prática da construção da qualidade em educação. Mas esse acompanhamento e avaliação só se justificam se forem acompanhados de um conjunto de intervenções que permitam (re)investir os conhecimentos que foram obtidos, ou seja, a avaliação

deve ser um contributo para que as escolas aprendam e, por isso, para que vão construindo a sua mudança no sentido de uma qualidade que se vai definindo e desejando (Leite, 2003, p. 123).

A avaliação do desempenho docente, após a sua aplicação, deverá possibilitar a motivação individual, o compromisso de cada um com os valores, a cultura e os objetivos da organização, sendo (devendo ser) percecionada por cada um como justa e equitativa.

IV. Supervisão Pedagógica/Avaliação

Todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos ativos e respeita os seus alunos enquanto pessoas (Perrenoud, 1997, p. 200).

4. A supervisão pedagógica

Uma constatação há muito comprovada e que permite regular de forma isenta os modos de fazer.

Um olhar de fora permite sempre uma abordagem que, de dentro, não se pode ter (Gil, 2008, p.182).

A supervisão reflexiva, segundo Flávia Vieira (1993), harmoniza-se com uma “atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p.11). Nessa lógica, promove o desenvolvimento profissional ao longo da vida, já que fomenta a melhoria das práticas pedagógicas e da escola (Canário,2005). O ideal do paradigma do conflito emergente à *Segunda Grande Guerra* carrega o sentido de que a riqueza dos povos repousa no capital humano traduzido no/pelo conhecimento e pelo saber que os homens e as mulheres são capazes de utilizar (Caraça, 2000).

Um dos traços caraterísticos das sociedades modernas é incontornavelmente o papel atribuído aos sistemas educativos. Não apenas na procura da equidade no acesso e fruição no bem que a educação e a formação constituem, mas sobretudo, como investimento em capital humano altamente qualificado que as economias da globalização postulam, no quadro de uma acrescida competitividade e de um imperativo de otimização dos recursos públicos (Danielson, 2010, p.V).

A lógica é “garantir a todos os estudantes o direito de aprender” (Bolívar, 2012, p.312) com uma prática que exige “uma escola bem dotada e com professores capacitados para levá-la ao seu potencial máximo” (Idem). Danielson (2010) afirma que a supervisão interpares desenvolve sinergias profissionais capazes de gerar melhorias no ensino e na aprendizagem, maximizando assim as potencialidades de cada um pela partilha do conhecimento/ação de todos. De facto, não basta o trabalho individual de cada professor, é importante o diálogo inter e entre pares, e, desse modo

conversar uns com os outros sobre os seus alunos, os seus avanços e hesitações, os seus temores e ousadias: preparar em conjunto novas modalidades de rega e estímulo, aprofundar um ou outro aspeto que carece de uma análise mais profunda, avaliar e corrigir os planos elaborados e estabelecer novas ações (Azevedo, 2011, p. 309).

O professor, como agente educativo representante do Estado, operacionaliza o “currículo apresentado” com a finalidade de cumprir o desiderato nacional: promover a igualdade de oportunidades e a universalização da educação. Nesse horizonte, a atividade docente não se compagina à formação inicial, decorre desta e da formação ao longo da vida que deve privilegiar a prática de uma supervisão reflexiva e, assim, contribuir para o (seu) desenvolvimento profissional e consequente melhoria das aprendizagens. “Um dos parâmetros para avaliar a formação (inicial e permanente) dos professores é a forma como contribui para melhorar a própria aprendizagem dos docentes e, em última análise, a aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 287). Ora, tendo em atenção a especificidade de cada escola e seguindo a lógica da “melhoria das escolas”, é necessário impulsionar a prática de supervisão pedagógica segundo o modelo de

reflexão crítica das práticas letivas. E, assim, “focar a prática docente na aula que marcará, mais do que as outras variáveis distantes, a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos” (Bolívar, 2012, p. 286). Pois, só assim, é possível aplicar níveis diversificados e diferenciados de regulação. Um quadro exigente e bastante complexo que, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2010) impõe: a) trabalhar diretamente com o professor e influenciar o desenvolvimento e os processos de ensino; b) realizar tarefas específicas com os intervenientes e prover uma reflexão dialogada e c) executar tarefas junto dos professores e os professores executarem tarefas junto dos alunos. A lógica é criar um bom clima de trabalho; objetivar o desenvolvimento profissional; desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e colaboração; planificar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem; interpretar os dados das observações, identificando e resolvendo problemas e definir planos de ação.

O crescimento da autonomia profissional do professor sobrevém da conjugação de vários esforços, modos de trabalho e de supervisão. Valores e práticas adequadas ao contexto e ao projeto educativo da escola. As funções da supervisão deverão harmonizar-se com as carências e percurso do professor e nesse percurso, assumir uma prática mais diretiva ou mais colaborativa (Quadro 4).

Quadro 4 – Estilos supervisivos

Funções Estilos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar Opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar Dirigir	Estabelecer critérios e metas	Condicionar
Não diretivo										
Colaborativo										
Diretivo										

Fonte: Glickman, 1985 cit. Vieira, 2011, p.16.

Todavia,

a real transformação consegue-se quando se opta por uma racionalidade crítica assente no primado da articulação entre a auto e a heteroformação e de intervenções construídas de forma articulada e significativamente coerentes para serem estruturadas numa reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias (Leite, 2003, p. 54).

A supervisão é um processo que decorre de um entendimento, de uma análise geral do(s) fenómeno(s) que sobrevêm, quando o que está em causa são pessoas, contextos, relações e objetivos só alcançáveis com o esforço motivado de quem aprende e de quem faz aprender. A partilha e a cooperação, proporcionada pelo processo supervisivo, na resolução de problemas ou na descoberta de novas soluções, mune o(s) professor(es) com competências-chave para ensinar¹⁹ (Perrenoud, 2010). A interação de saberes teórico-práticos coexistente com um processo supervisivo constrói atitudes e práticas educativas flexíveis, reestrutura saberes e desenvolve competências profissionais. A lógica é gerar um ciclo de desenvolvimento idóneo (Quadro 5).

¹⁹ Segundo Philippe Perrenoud (2010) o professor deve estar munido e desenvolver as competências de ensinar: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar na administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Gerir os deveres e a ética profissional; 10. Administrar a sua formação contínua.

Quadro 5 - Modelo Reflexivo de Desenvolvimento/ Formação Profissional



Fonte: Wallace, 1991 cit. Vieira, 1993, p. 25

Obviamente, um percurso assente numa ética pedagógica e numa visão do mundo cimentadas no rigor, na investigação, na atitude crítica, no risco, na humildade, no bom senso, na tolerância, na alegria, na curiosidade, na competência, na generosidade, na disponibilidade... e impregnadas pela esperança, escreve Paulo Freire (1997).

Sintetizando e invocando as palavras de Maria do Céu Roldão (2008), a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional idóneo.

5. Da supervisão reflexiva à avaliação

A avaliação da prática docente deve ser realizada com base na essência do respetivo exercício profissional e com aquilo que se espera dele, como objetivo de melhorar a situação, promover a motivação ou

reconhecer social e economicamente o seu trabalho (Bolívar, 2012, p. 288).

A supervisão enquanto processo de construção e desenvolvimento do professor como indivíduo aprendente e apreendente, colaborativo e reflexivo, decorre de um ciclo de cinco etapas²⁰ consequentes e com uma metodologia estruturada em prol de um desenvolvimento avaliativo coerente e consistente com os ideais de uma aprendizagem pessoal e institucional significativa e ativa.

Uma das coisas que temos absolutamente que saber sobre a aprendizagem é que esta é feita por quem aprende, quer essa pessoa seja um adulto ou uma criança. Portanto, se um sistema de avaliação pretende envolver os professores na aprendizagem, deve exigir que estes desempenhem um papel ativo (Danielson, 2010, p. 181).

A reflexão sobre a ação, a apropriação de novas práticas, a partilha do conhecimento e o desenvolvimento profissional e pessoal são a motivação para melhorar as práticas educativas. “ A reflexão constitui um instrumento- chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores” (Vieira,1993, p. 26). Todavia, casos há em que a “burocracia toma a aparência da ação, criando a ilusão da sua efetuação” (Gil, 2008, p. 76) e obstaculiza a prática efetiva da supervisão, enquanto ação para a melhoria e para a regulação dos

²⁰ São cinco as fases identificadas como impactantes na/para a supervisão (encontro pré observação, observação, análise de dados, encontro pós observação e balanço final).

processos. Assim, a (uma) questão é, evitar que a avaliação se converta num processo burocrático, em vez de uma estratégia de promoção do desenvolvimento profissional, que acarrete uma melhoria das prática docentes o que terá como consequência última e mais desejada, a melhoria do desempenho e dos resultados escolares dos alunos, com a repercussão imediata na melhoria dos resultados da escola. Tudo é consequente.

Segundo Hussain (2012) a avaliação/classificação quando aquém do desejável gera procedimentos de melhoria para atingir os objetivos determinados. Uma avaliação “negativa” incentiva a aplicação de medidas e desempenhos que aumentam a qualidade pretendida, envolvendo toda a comunidade educativa. Ainda, citando o mesmo autor, as avaliações “negativas”, realizadas atempadamente, (início do ano letivo, antes das provas nacionais, ou seja, com tempo para a implementação de medidas que conduzam aos objetivos pretendidos), conduzem a uma melhoria dos resultados das respetivas provas. No entanto, outro comportamento pode ser ativado, quando face a objetivos quantitativos, se adotam comportamentos ajustáveis aos objetivos pretendidos (*gaming behavior*), descorando a função principal da educação (formação integral do ser humano), e fazendo uso inapropriado da avaliação. Este procedimento pode, também, ser verificado, numa avaliação com critérios qualitativos pré-estabelecidos, caso da observação de aulas, em que o avaliado ajusta, pontualmente, o seu desempenho ao que é pretendido, não tendo repercussões para desempenhos futuros. Daqui nasce a necessidade de pensar a avaliação, ou seja, avaliar o processo avaliativo, para verificar se a avaliação executada cumpre os desígnios para que foi instituída. Assim,

a avaliação periódica do sistema de avaliação e das suas consequências para o desempenho das pessoas e para o desempenho

da organização é fundamental para se melhorar a sua eficácia. A avaliação da avaliação implica que se analisem os seus resultados objetivos, em termos de classificações e de qualidade das apreciações e dos planos, bem como os seus efeitos na organização (Caetano, 2008, p. 111).

O desempenho docente acontece sempre que se identifica, cria e pondera a execução das metas. Por outro lado, a classificação final resulta de processos meditativos e contempla saberes específicos, balizados como confirmáveis. Nesse campo, as práticas supervisivas precisam ser apropriadas pelos professores, num contínuo de crescimento profissional, implicando toda uma comunidade escolar para a melhoria dos resultados académicos e para a melhoria dos relacionamentos entre professores/alunos, aluno/professor, ...

Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho docente, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornam possível colmatá-los: Fatores relativos ao contexto; Fatores relativos ao professor; Fatores relativos ao aluno (Vieira , 2011, p. 13).

O processo supervisivo recorre assim (deve recorrer) da avaliação nas suas funções de orientação e regulação e impõe uma atitude “parar para pensar” a fim de compreender o que se pode melhorar e o que se deve replicar. “É tempo bem gasto quando os pares conduzem autoavaliações e depois discutem, uns com os outros, as áreas de fragilidade e as potencialidades pessoais” (Danielson, 2010, p. 176).

A divergência de processos avaliativos e de supervisão acontece no momento em que a função avaliativa certifica a qualidade ou a falta dela. No decurso do processo supervisivo em que se procura a promoção da qualidade, qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e qualidade da profissionalidade, a avaliação não pode atuar na sua função certificadora de controlo do produto final.

Uma avaliação de professores pode ter dois objetivos opostos, em tensão e em ocasiões: melhoria profissional (avaliação do desenvolvimento de competências) ou prestação de contas (avalia os efeitos nos resultados conseguidos nas aprendizagens dos alunos) (Bolívar, 2012, p. 289).

No concreto, as consequências da supervisão são a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional. Enquanto as consequências da classificação são o reconhecimento social de um desempenho, o posicionamento administrativo na carreira, o controlo do e pelo sistema. O que significa dizer que a Supervisão, através da avaliação, nas suas funções de diagnóstico e formativa (orientação e regulação), tem por objetivos, melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação, utilizando o feedback e aconselhamento, identificando também necessidades de formação; potencia a atividade do professor, alinhando a sua atividade com os objetivos da organização, aumentando assim a sua sustentabilidade (Caetano, 2008). O mesmo autor refere ainda que a classificação, através da avaliação, na sua função sumativa (certificação), permite sustentar decisões de progressão na carreira, promoções, rescisões e demissões. Assim, a classificação constitui-se também como base para o incentivo e recompensa.

6. A avaliação de desempenho

Para que a escola cumpra a sua missão precisa conhecer-se, identificar e promover uma cultura de melhoria e de eficácia.

Quando uma pessoa admite os seus erros começa a ter a medida real do seu tamanho (Gil, 2008, p. 159).

Para tal tem que refletir sobre si mesma e adotar uma atitude ativa, funcional e útil com o objetivo de

informar os atores do sistema, ajuda-los a refletir sobre as suas ações e sobre a própria organização e, conseqüentemente obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar (Dias, 2009, p. 32).

O processo de autoavaliação tem como fundamento a prática democrática e a mais-valia organizacional (Guerra, 2000). Obviamente, um exercício complexo que requer a participação e a cooperação de todos. A autoavaliação é, escreve o mesmo autor (Guerra, 2003), um processo que não pune nem recompensa mas favorece e coadjuva a escola a atingir os seus propósitos. Importa, por isso, ser contextualizada, educativa e estar comprometida com os valores sociais e com o sucesso educativo dos seus alunos.

As mudanças devem ser realizadas a partir de dentro, de preferência de modo coletivo, induzindo os próprios implicados a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria da escola. O foco deve estar na construção contínua da capacidade da escola para gerir progressivamente a melhoria (Bolívar, 2012, p. 306).

Para “gerir progressivamente a melhoria” (Idem) é preciso avaliar. Neste horizonte, Joaquim Azevedo (2002) defende que avaliar justifica-se pela necessidade de se refletir sistematicamente sobre a qualidade dos procedimentos que se realizam na escola e averiguar o grau de consecução face aos objetivos inicialmente definidos; avaliar impõe-se pela necessidade de justificar a utilização de bens públicos, a rentabilização de recursos e conhecer o desempenho da escola na sua função de correção das desigualdades sociais. Sendo que as vantagens são de natureza pedagógica e organizacional.

Autoavaliar significa então melhorar o desempenho de todos os profissionais envolvidos na organização; conhecer os resultados, identificar e reconhecer as potencialidades, assim como os pontos fortes da instituição e das pessoas. O processo autoavaliativo é a “prestação de contas, o desenvolvimento e a produção de conhecimento” (Alaíz, 2003, p. 43). Nessa função de prestação de contas do desempenho da organização, quer em relação ao estado, quer em relação aos alunos e encarregados de educação, permite concomitantemente conhecer a sua eficácia.

Abrir a escola a todos implica um esforço sistematicamente renovado, porquanto é necessário que as aprendizagens tenham implicação e aplicação real na vida das pessoas.

Se pretendemos assegurar a equidade a todos os alunos no seu direito à educação, é necessário algum tipo de dispositivo (externos, para além dos internos) que forneça dados dos resultados obtidos, como base para a subsequente tomada de decisões oportunas (Bolívar, 2012, p. 258).

Cada escola tem que gerar sinergias tais, que motivem os alunos (e os professores) “para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Lima, 2008, p.131).

A avaliação contribui para a persecução destes propósitos, porque permite emitir juízos sobre o alcance da ação, estabelecendo o compromisso de medidas corretivas e planos de melhoria. “Hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos” (Dias, 2009,p.30). A avaliação, para a melhoria da educação, tem o seu enfoque na avaliação do desempenho dos alunos, dos professores, na autoavaliação de cada um e de todos (no funcionamento das diversas estruturas e procedimentos) e na avaliação externa (Quadro 6).

Quadro 6 - Objetivos da avaliação do desempenho

• Alinhar as atividades dos colaboradores com os objetivos estratégicos da organização;
• Melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação;
• Aumentar a sustentabilidade da organização;
• Dar <i>feedback</i> e aconselhamento aos colaboradores sobre desempenho e carreira;
• Constituir uma base para decidir sobre incentivos e recompensas;
• Constituir uma base para decidir sobre progressões, promoções, demissões e rescisões.
• Identificar necessidades de formação

Fonte: Caetano, 2008, p.25

A avaliação é (deve ser) um processo aberto, sendo o ponto de partida para o início da melhoria. “Os dados fornecidos por uma avaliação são uma oportunidade para tirar vantagem ” (Bolívar, 2012, p. 258). Não se pode quedar por um olhar retrospectivo. A essência da avaliação é estimular a reflexão colaborativa da realidade passada/presente/futura e concretizar em ações posteriores, a melhoria. Um processo que na sua conceção e implementação deve gerar consensos, ser participado e negociado no sentido de minimizar rejeição e hostilidade.

Basear um sistema de avaliação apenas numa boa operacionalização da prática docente não é o bastante para promover a aprendizagem; os próprios procedimentos avaliativos devem assegurá-lo. Características importantes de um tal sistema de avaliação são: (1) envolvimento dos professores no processo; (2) reflexão e debate entre professores; (3) confiança (Danielson, 2010, p. 181).

Quanto melhor conhecermos (todos) o funcionamento do processo avaliativo, quanto mais for partilhado esse conhecimento, maior será a probabilidade de se verificar a aceitação. Quanto mais se desenvolver na prática, aprofundando-se na ação, mais problemas surgirão e mais conhecimento será exigido: o aprofundamento e reflexão das práticas gera conhecimento. Não há avaliação aceite sem transparência, sem justiça e sem ética.

Num esforço para melhorar o grau de eficiência dos profissionais e das organizações deverá ser utilizada a avaliação baseada em dados quantificáveis (*hard performance targets*) e a avaliação na sua vertente subjetiva (*subjectif performance evaluation*), que analisa os contextos e a transversalidade dos

processos e resultados. Conjugar as variáveis quantitativas (resultados escolares) com as variáveis qualitativas (dados provenientes da observação de aulas), dará um produto final do processo avaliativo, mais transparente, próximo do real, credível e capaz de fornecer informação importante para gerar novos e melhores desempenhos profissionais, permitindo a formulação de planos de melhoria, individuais e da organização. A avaliação é, assim, um importante instrumento para fundamentar as tomadas de decisão.

O reconhecimento do mérito, é a vertente social da avaliação tanto para alunos, professores ou escolas. É a face visível do processo e funciona como incentivo, para a continuação do comprometimento e entusiasmo dos atores.

Os sistemas de recompensas devem ter adaptabilidade e flexibilidade e tentar fugir à lógica da senioridade e dos direitos adquiridos que ossificam o sistema e dificultam o seu ajustamento a circunstâncias diferentes (Camara, 2005, p. 387).

O mesmo autor (Camara, 2005) regista que os elementos de recompensa podem ser extrínsecos²¹ ou intrínsecos²², devendo gerar desenvolvimento pessoal, baseado na aquisição de competências e aptidões (formação formal ou informal) tendo como corolário a “apetência para a progressão na carreira”. Nesta sequência, avaliar significa que “orienta a ação, regula a ação e certifica a ação” (Alves, 2010) e, seguindo uma atitude formativa, prepara para uma nova ação. A

²¹ As políticas e sua administração; o tipo de supervisão; as relações interpessoais; as condições de trabalho; o salário; o estatuto e a segurança (Camara, 2005, p. 388)

²² O sentido de realização; reconhecimento pelo que foi realizado; a qualidade do trabalho em si; o grau de responsabilidade; crescimento profissional ou progressão na carreira (Camara, 2005, p. 388)

avaliação, enquanto ponto de partida, permite o conhecimento e a planificação fundamentada das etapas sucessivas e, concomitantemente, a regulação da ação, esta última no quadro da avaliação formativa. Tarefa onde se perfilham as “estratégias de remediação ou de consolidação” (Alves, 2010, p. 54) por via da ação do professor.

Nas palavras de Santos Guerra (2003), avaliar é medir, selecionar, acreditar, quantificar e classificar. Mais, escreve Hadji (1994), avaliar significa aprender, dialogar, melhorar e compreender. De qualquer modo, avaliar é uma prática complexa, que assume tipologias variadas (Quadro 7).

Quadro 7 - Modalidades/caraterísticas da avaliação

Tipologia	Caraterísticas
Avaliação Diagnóstica	Avaliação antes da ação (De Ketele J.-M., 1988) ou a consciência do estado no ponto de partida e do caminho necessário a percorrer. Servirá também para no final do caminho fazer o balanço sobre o valor acrescentado adquirido pela ação desenvolvida.
Avaliação Formativa	A avaliação formativa é o agente regulador no desenvolvimento dos processos, fornecendo informação contínua sobre o cumprimento do planeado, adequação dos recursos e distanciamento aos objetivos traçados. Está integrada na própria ação, permitindo os reajustamentos necessários, contribuindo para a melhoria e sustentando o ato reflexivo.
Autoavaliação	A autoavaliação tem a autorregulação na sua essência e é de um interesse inegável, pois facilita a apropriação dos critérios de avaliação, a criação de planos de remediação em que o próprio desempenha um papel fundamental e a noção do distanciamento em relação ao êxito.
Avaliação Sumativa	A avaliação sumativa recai nos produtos ou nos resultados. Consiste num balanço de verificação do que se fez e do que se pretendia alcançar. Utiliza a informação recolhida para produzir um juízo globalizante sobre o resultado final de um percurso. Funciona como prestação de contas e exposição social de um processo que se pretende de melhoria.

A ideia é regular processos, reforçar êxitos e corrigir dificuldades. Para que a avaliação cumpra as suas funções é necessário aplicá-la em tempos e intencionalidades diferenciados e, explicitamente, ponderar constrangimentos e ameaças. Cenários onde os medos e a insegurança dificultam, frequentemente, a objetividade e transparência dos processos.

A emergência de emoções e sentimentos negativos associados ao medo e receio em relação ao processo e resultados da avaliação, ao mal-estar e à injustiça, que se relacionam com a subjetividade e falta de fiabilidade dos critérios de avaliação, e, ainda, com a falta de formação adequada (e de legitimidade) dos avaliadores (Alves, 2010, p. 17).

Como interação colaborativa, a avaliação produz uma interpretação coletiva e a necessidade de uma verificação contínua dos referenciais definidos cuja meta é apreciar a realidade e refletir em torno do conseguido e do desejado (Figari, 1996).

Desengane-se quem pretende analisar asséptica, técnica e objetivamente as estratégias e métodos de atuação do professor nas aulas ou da comunidade escolar. Isto porque o mundo da educação está, obviamente, carregado de valores. O avaliador terá de optar por um quadro referencial axiológico que permita dar sentido ao processo de avaliação (Guerra, 2003, p.119).

E, a partir dele, clarificar o processo e minimizar situações-problema de conflitualidade emergentes pela aplicabilidade dos critérios e indicadores. O avaliador deve pautar-se por princípios éticos e deontológicos rigorosos e capazes de fomentar uma “cultura profissional” própria. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão (Nóvoa, 2009). Neste compromisso, deve ser estável, empático, discreto, cordial e psicologicamente forte, visto que durante o processo de avaliação os conflitos estão latentes, mas contornáveis com o trabalho em equipa (Guerra, 2003).

Não podemos assumirmo-nos como sujeitos da procura, da decisão, da rutura, da opção, como sujeitos históricos transformadores a não ser que nos assumamos como sujeitos éticos. (...) É no domínio da decisão, da liberdade, da rutura, da opção de onde se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética torna-se inevitável e a sua possível transgressão é um pecado, jamais uma virtude (Freire, 1997 p. 19-20).

Enquanto avaliador, a capacidade para comunicar é indispensável. “Conversar, dialogar, são pois maneiras de construir um plano de inscrição de falas e pensamentos” (Gil, 2008, p. 156). Só a partir de uma vontade de/para comunicar é que a conversa se desenvolve e flui. Importa ser ouvido e compreendido (Gil, 2008) e, aqui ganha impacto a escuta ativa e o diálogo consequente, esclarecido e comprometido com o dever formal, a empatia pelos pares e o dever intelectual. As decisões do avaliador são tomadas com base no cumprimento rigoroso, das formalidades atribuídas, tendo presente os valores democráticos e de interação, reconhecendo a pessoa do outro e conhecendo-se a

si. O reconhecimento dos limites do que é possível observar, inferir e conhecer, deverá embeber e ação do avaliador (Alves, 2011).

A realidade é uma construção subjetiva que não se desvincula de um conjunto de representações que projetamos para o contexto e que condicionam a forma como a fotografamos. A objetividade constrói-se a partir da triangulação das subjetividades com as diversas fontes de informação, num duplo movimento de aproximação e distanciamento das lentes, face ao que nos é dado (empiricamente e em estado bruto) e ao que construímos (com base no cruzamento da experiência e do exercício da razão sobre a mesma) (Alves, 2011, p. 29).

Observar é, nas palavras de Jostein (1995), uma competência exigente e “é uma instância que se exerce criativamente. A própria consciência contribui para determinar a nossa conceção do mundo (p. 289). Nesse sentido, “observar é sobretudo um processo de leitura do real, que varia de sujeito para sujeito, na medida em que é sempre uma construção teórica e intersubjetiva de uma dada situação.” (Alves, 2001, p. 53). Uma ação complexa que deve ser complementada com conhecimento e empatia.

Na realidade, “os novos modos de ser professor implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipa” (Nóvoa, 2009), onde se valoriza a relação interpares. Atualmente, a dinâmica do ensino baseia-se em atividades de equipa que se desenvolvem, assumindo por base a investigação para a produção do conhecimento, com “tarefas complexas próprias de analistas simbólicos e não para a execução de tarefas simples e repetitivas” (Canário, 2007, p. 62) onde o intercâmbio de dados e de informações é fundamental para o êxito

das ações (Askew, 2000; Goleman, 1995). Assim, é importante, escreve Askew (2000), encorajar o “outro” à autorregulação do desempenho, fornecendo *feedback* construtivo, enfatizando os pontos fortes e encorajando ao desenvolvimento do indivíduo no grupo, com a partilha de produtos significativos e a discussão de estratégias eficazes, proporcionando a construção de uma comunidade aprendente.

Nas atuais realidades socioculturais, “a tecnicidade e a cientificidade, não são capazes de, por si só, dar resposta aos desafios” (Nóvoa, 2009), circunstância que reclama um diálogo maior nos grupos/equipas e exige sinergias apropriadas para mobilizar e articular saberes individuais, interpessoais e coletivos. O produto da ação de um grupo, ou o resultado do seu empenho/desempenho é mais do que a soma dos talentos e aptidões dos envolvidos.

A sociedade humana, que é tudo o que há de mais emancipado, alimenta a sua autonomia com multidependências. A individualidade humana, que é flor final dessa complexidade, é ao mesmo tempo o que há de mais emancipado e de mais dependente em relação à sociedade. (Morin, 1991, p. 124).

Para o desenvolvimento da profissionalidade docente, tendo presente a missão da escola, é essencial que os professores edifiquem um conhecimento profundo e articulado com as práticas de uma pedagogia ativa e inclusiva. Aprende-se em interação com os outros e, nessa base, é interessante perspetivar uma relação pedagógica e de comunicação assertiva e implicada com os projetos vida para além da escola (Palmeirão, 2007). Gerir relacionamentos, requer a

capacidade de nos relacionarmos com os outros e, também, a capacidade para gerir emoções (Goleman, 1995).

V. Aprender Juntos

A dificuldade está menos na aprendizagem de uma nova linguagem que no esquecimento da linguagem anterior (Cassirer, 1959, p. 83).

7. Aprender juntos

A humanidade do exercício da docência requer uma multiplicidade de saberes dialógicos “obrigando” a que

haja um envolvimento na procura da compreensão das situações reais e de procura de caminhos de intervenção e de inovação. (...) qualquer inovação ou processo de mudança só tem possibilidade de êxito se tiver o envolvimento das escolas, dos professores e da comunidade escolar (Leite, 2003, p. 122).

As rotinas tendem a repetir-se. A escola sempre funcionou. Os objetivos mantêm-se. O professor ensina e o aluno aprende. Não obstante, a escola tem de aprender a agir de modo diferenciado e implicar de forma ativa todos os intervenientes no processo de educação. Nessa lógica, a autoavaliação, normativamente instituída, precisa ser internalizada e formativa. Pois, só assim, será capaz de valorizar a educação e a qualidade das aprendizagens. Uma verdadeira escola para todos é uma escola que investe numa oferta educativa diversificada e flexível.

A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo. Em vez disso está a asfixiar os talentos e as capacidades individuais de demasiados alunos e a destruir a sua vontade de aprender (Robinson, 2010, p. 28).

Ora, a educação no século XXI tem que ser pensada, no sentido, não da sua reformulação mas da sua transformação e adaptação ao paradigma da sociedade contemporânea e às necessidades das pessoas que vivem o tempo presente. O currículo, a pedagogia e a avaliação são alicerces dos sistemas educativos e não devem travar a nossa criatividade. O nosso contributo à transformação começa aqui, no palco central que é a sala de aula. A avaliação na coadjuvação da melhoria e da auto percepção de cada um, aluno e professor, é preponderante. O nosso contributo continua aqui. Assim, importa,

capacitar (empowering) o profissional com os meios para ir à procura dos saberes novos, de que irá necessitar ao longo do seu percurso, e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será da sua responsabilidade resolver (Roldão, 1999, p. 106).

Efetivamente, ao longo do nosso percurso profissional, a partilha com os colegas de grupo transformou a nossa prática letiva, pois fomos adotando novas estratégias de ensino, modos diferentes de fazer aprender. Pelo reconhecimento deste facto, algumas das reuniões de departamento são dedicadas a uma unidade didática em que um dos colegas, reconhecido pelos outros, quer pela sua atualização quer pelos bons resultados conseguidos, dá uma lição para professores que se colocam no lugar do aluno. No final as questões surgem e a troca de dificuldades e soluções acontece. “A escola, esse lugar onde se aprende a ser professor” (Canário,2005) é, claramente, um mundo em descoberta.

A aprendizagem que temos realizado com os alunos é fundamental, pois através das suas intervenções e do *feedback* que proporcionam, as situações de ensino e de aprendizagem visam alcançar os objetivos de um projeto educativo exequível. Experiência adquirida, cumulativa, na prática letiva ao longo do tempo profissional, tem sido enquadrada por reflexão em grupo (turma, conselho de turma e grupo da área disciplinar) e individualmente na firme intenção de dar sentido à educação e construir novas soluções para velhos problemas. A prática alicerçada na reflexão conduz - nos a uma melhoria que eleva o nível de eficiência da nossa atividade profissional.

A frequência em ações de formação na área da didática da disciplina, no campo da avaliação (autoavaliação de escola e avaliação do desempenho docente) têm originado investigações em literatura da especialidade, troca de experiências com os outros formandos que proporcionam a melhoria da rede de segurança, quando cada um regressa à sua escola... mas a partilha continua.

A capacidade de se autoconstruir pela reflexividade da ação, evita a menoridade intelectual, “incapacidade de se servir da sua inteligência sem ser dirigido por outrem” (Kant²³, cit. Weischedel, 1993), mas o crescimento não acontece no individualismo “ pois será que pensaríamos muito e pensaríamos bem se não pensássemos, por assim dizer, em comum com os outros, que nos participam os seus pensamentos e aos quais comunicamos os nossos” (Idem). A partilha está presente e é condição necessária ao desenvolvimento pessoal e profissional, mas alheada da construção do pensamento sustentada na reflexão, o contributo dado, não enriquece o grupo.

²³ A versão deste texto, *O Conflito das Faculdades* de Immanuel Kant (1724-1804) foi publicada, pela primeira vez em 1993 (a partir da edição de Wilhelm Weischedel)

As perspectivas teóricas, examinadas anteriormente, permitem uma reflexão para a questão: Para além de instituir processos avaliativos na escola, a atitude, o perfil dos avaliadores é importante, para que a melhoria se verifique?

O envolvimento foi realizado na evolução do processo de autoavaliação dos PR e PA. A comunidade educativa foi ouvida, inicialmente através do Grupo de Focagem, depois por via da aplicação dos inquéritos e, finalmente, na apresentação do produto da avaliação ao Conselho Pedagógico. A resistência à mudança manifestou-se no grupo responsável pela conceção dos PR e PA. O envolvimento deste setor da comunidade deveria ter sido diferenciado e privilegiado, em relação aos setores que implementam, usufruem e avaliam estes instrumentos pedagógicos de melhoria.

Os conceitos, "ética" "pertença" "apropriação" "colegialidade" devem estar presentes na implementação de processos de avaliação para que o resultado final seja a mudança e melhoria mas ...almejada por todos e por quem está diretamente envolvido nos procedimentos do quotidiano da escola.

É fundamental construir uma ética profissional baseada no diálogo com os colegas, neste ambiente de dilemas e de complexidade que é a escola. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas são práticas fundamentais para a mudança e implementação de planos de melhoria quer nos processos de ensino e de aprendizagem, quer nos procedimentos orientadores para que a escola cumpra a sua missão.

É necessário passar de uma "lógica de confronto" hierarquizada e normalizada, atribuindo exclusivamente aos docentes a qualidade das aprendizagens alcançadas pelos seus alunos, a uma "lógica de colaboração", mais horizontal, em que a responsabilidade das

aprendizagens é assumida de modo colegial pelos diferentes atores e instâncias do sistema, procurando consensos – a partir das evidências mostradas nos resultados – com o objetivo de adotar as estratégias de melhoria correspondentes (Bolívar, 2012, p. 297).

Reforçar as comunidades de prática, ou seja, criar um espaço concetual composto por docentes comprometidos com a pesquisa e a inovação, onde se discutam experiências e ideias e se elaborem projetos e planos para o desenvolvimento das aprendizagens e da Escola. Para tal, importa conceber um saber idóneo, estruturado em prol de uma cidadania ativa e, assim, estar capaz

de pensar para além do imediato, de contaminar os outros , levando-os numa corrente; capazes de se dessubjectivar, de deixar de olhar para o seu umbigo, a sua carreirinha, o seu rendimento, o seu gozo, para pensar no país (Gil, 2008, p.133).

Neste horizonte, o desafio tem de passar por alterar práticas e gerar uma cultura de trabalho eficiente que, nas palavras de Matias Alves (2011), significa

- i) incrementar e desenvolver o trabalho colaborativo para que nos enriqueçamos com as várias artes de ensinar e aprender.
- ii) partilhar e supervisionar a criação de materiais, planificações, estratégias e avaliação dos resultados.
- iii) criar espaços para a reflexão.
- iv) reconhecer a ação supervisiva ao serviço da avaliação formativa, reguladora e (re)orientadora das ações e das aprendizagens no coletivo.

v) dismantelar o estado burocrático, das reformas e contrarreformas que geram pressão e (des)controle.

No final, o que importa mesmo é fazer a

aproximação e diálogo entre as estruturas, cumprindo-se os pressupostos da audição/participação/envolvimento/decisão e responsabilização dos diferentes atores (comunidade escolar) na elaboração concertada e efetiva dos seus projetos e na construção da(s) sua(s) autonomia(s) (Alves, 2011, p.104).

Estamos portanto perante uma relação dialética entre o modelo institucional e as praticas do processo socioeducativo que se redefinem a cada momento, perspetivando a multidimensionalidade da realidade social que se espelha na escola.

Reflexão Final

Adquirir uma percepção de longo alcance, sentir ao longe prolongamentos da nossa existência local exige um esforço doloroso. É abrir portas ao desconhecido, a encontros inesperados, a emoções e afetos excessivos... (Gil, 2009, p. 59).

Reflexão Final

A prática profissional só é uma fonte de conhecimento quando assistida pela componente metacognitiva que se vai construindo conjuntamente com o desenvolvimento da atividade docente e da formação contínua. O conhecimento é construído pela atividade reflexiva da ação-investigação-ação e abraçando uma dialética constante entre prática e o conhecimento, conhecimento e prática. O sentido é motivar para a melhoria e para a construção de um conhecimento criador.

O desgaste das relações profissionais está associado à hierarquização instituída pelos atuais modelos de avaliação do desempenho, pelas figuras do avaliador e do avaliado e, agudizado pela figura do professor titular²⁴ e, claramente, pela ausência de um passado docente colaborativo. Os normativos²⁵ vão consignando a necessidade dos docentes refletirem sobre as práticas educativas, a troca de experiências, a cooperação, a investigação e estudo da ação docente e discente. Todavia, a eficácia do trabalho de equipa exige uma aprendizagem e um “despir” de um “eu” individual que teima em persistir. Passar do “eu” ao “nós” é uma tarefa que está ainda por cumprir, porquanto, colide, ainda, com uma cultura docente enclausurada na clássica tradição da escola elitista. A falta de reconhecimento profissional, aliada a um número crescente de “medidas educativas” que todos os anos brotam de cima para baixo, inibe o pleno

²⁴ Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de Maio

²⁵ Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho de 1999

Art.4º h) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Art.5º 2- Cabe ao Coordenador: a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os docentes...; f) Promover as atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria das práticas educativas

desenvolvimento da nossa profissionalidade e aumentam as situações e incidentes entre alunos/professores, professores/alunos. Acresce, ainda, a carga burocrática superiormente exigida (e/ou autoinfligida).

A avaliação (interna e externa) na vida das escolas e dos docentes tem, obviamente, responsabilidade no desgaste das relações interpessoais e institucionais. O enfoque é agora nos modelos e objetivos da avaliação! De uma classificação de Bom, por nada de negativo ter sido observável, vigora agora o Bom para os desempenhos positivos evidenciados (cf. Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro)²⁶. De uma progressão horizontal na carreira, admite-se uma progressão vertical com diferenciação de funções. A propósito da avaliação, Bolívar (2012) defende que “avaliação das escolas e dos profissionais não se sustenta se, paralelamente, não se preocupar em capacitar ambos de modo a responder e atingir os níveis desejados (p. 307). Isto é, o sucesso das instituições e dos seus profissionais não se reduz à avaliação a que são sujeitos, mas ao uso que dela fazem – estratégia (ferramenta) para a estruturação, desenvolvimento e autonomia. E, então, a pergunta central é: quais os fundamentos que fazem da avaliação uma dimensão (quase sempre) contestada?

João Formosinho (2010) explica que, “a avaliação formativa procede à recolha de dados e feedback de informação para a revisão do processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria” (Formosinho, 2010, p.110). E, que a “avaliação sumativa procede à valoração do mérito e do valor do processo de desenvolvimento da docência com vista à classificação e progressão na

²⁶ Artigo 16.º

4 — A ficha de autoavaliação deve explicitar o contributo do docente, durante o exercício das suas funções, para o cumprimento dos objetivos individuais fixados, em particular os relativos à melhoria dos resultados escolares obtidos pelos seus alunos.

carreira” (Formosinho, 2010, p.110). Circunstância, que no dizer do mesmo autor, gera “uma tensão no seu seio entre desenvolvimento profissional e prestação de contas, controlo profissional e controlo burocrático (Formosinho, 2010, p.110).

Se é verdade que a autoavaliação fomenta a reflexão individual e coletiva, naturalizar a avaliação é o passo que importa “naturalizar”. A mais-valia é a possibilidade para a melhoria das escolas e das aprendizagens.

A autoavaliação instituída²⁷ requer uma internalização dos processos que só se concretiza se compreendida e desejada. Avaliar é tornar visível e esse é o ponto de viragem para a escola da nossa atualidade. Reconhecer e valorizar a reflexividade é promover e valorizar a inclusão de todos²⁸, é valorizar o desenvolvimento e pressupor que se está a caminho...

O desempenho docente é uma parte, uma importante parte, do bom desempenho de uma instituição. Nesse sentido, “a avaliação de professores deve fazer parte da avaliação do sistema educativo” (Bolívar, 2012, p.300) e assim, promover e facilitar as transformações necessárias para viver segundo os códigos éticos das novas sociedades. Separar a avaliação do todo, a instituição, pela avaliação de uma parte, o desempenho docente, é pôr em causa a melhoria do coletivo. “Os programas de atribuição coletiva de recompensas são mais eficazes do que aqueles que se apoiam numa avaliação individualizada de resultados (Bolívar, 2012, p. 298). E, assim sendo, a autoavaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança.

²⁷ Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro Art. 6º.

Autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência e conta com o apoio da administração educativa.

²⁸ Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro Art. 6º Autoavaliação

b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;

Toda a investigação aponta para as mais-valias que decorrem da avaliação enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional e, em especial, institucional.

Agora, será possível integrar a observação de aulas num só processo com duas realidades: avaliação/classificação e desenvolvimento? Ou, para que o processo decorra com maior aceitação, a separação entre avaliação/classificação e desenvolvimento será a prática adequada?

Integrar.... É o conceito e a prática não consensual quando se “junta” avaliação e desenvolvimento. Separar a classificação do desenvolvimento pessoal e profissional será o caminho para que a observação de aulas se institua como prática emergente da necessidade do docente na resolução de problemas da atividade letiva e da melhoria da mesma.

A classificação é o posicionamento de um desempenho face a uma medida. “Em todos os campos avaliados, o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das *performances* a que incessantemente é submetido” (Gil, 2009, p.52). Isto é avaliar qualificando.

Robinson (2010) diz-nos que devemos utilizar “ferramentas de avaliação enriquecedoras para ajudar os alunos a terem uma noção permanente de como se estão a sair” (p. 233). O mesmo procedimento aplica-se aos restantes membros da comunidade. Pôr a avaliação ao serviço das pessoas e organizações, no sentido da melhoria das mesmas, é a mais-valia e utilidade destes processos. Contudo, é preciso estar atento. A avaliação pode transformar negativamente as relações humanas em relações funcionais de poder (Gil, 2009, p. 53). Pois, continua o mesmo autor: a captura de forças livres pelo diagrama “avaliação” estabelece hierarquias fixas nas relações do poder; o ser singular do indivíduo é submetido a uma grelha geral em que se comparam, se quantificam e se

qualificam competências...; e induz no indivíduo a convicção que está sempre numa situação (a que corresponde um sentimento) de inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado (que vai esforçar-se por atingir) (Gil, 2009, p. 53).

A avaliação da escola é conseguida sem a avaliação do desempenho docente?

A autoavaliação da escola como processo de melhoria de uma instituição, está amputada no seu sentido se não integrar a avaliação do desempenho docente na sua vertente pedagógica. A autoavaliação avalia procedimentos, projetos, estruturas, mas o núcleo da existência da escola está na sala de aula onde se desenvolve a ação educativa e a razão justificativa da existência destas instituições – o ato de fazer aprender (competências, conteúdos, comportamentos, princípios, toda a construção da complexidade do ser humano). A avaliação de escola é uma estratégia para torná-la uma organização aprendente, sobretudo,

quando mobiliza e implica a comunidade educativa na procura e construção do seu quadro referencial, o qual traduz, interna e externamente, os objetivos /metas a alcançar e, posteriormente, regula as ações necessárias para os alcançar (Machado, 2011, p.132).

Falar da autoavaliação²⁹ de escola, significa dizer que a escola tem de ser capaz de “olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e desempenhos” (Alaíz, 2003) e, a partir daí, valer-se da avaliação do desempenho docente para se tornar numa escola eficaz

²⁹ Segundo Alaíz (2003) a autoavaliação de escola é um processo pelo qual a escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho.

e eficiente. E, pese embora os constrangimentos que os processos de autoavaliação carregam³⁰, é possível fazê-lo com sucesso.

Importa, por isso conciliar o desenvolvimento da escola (coletivo) com o desenvolvimento do professor (individual). Processos que deverão ser integrados e contextualizados pelos documentos orientadores da escola (e.g. Projeto Educativo, Regulamento Interno) que são construídos de acordo com os princípios legais. A avaliação dos alunos, de projetos, de processos e produtos e do desempenho docente, devem ser articuladas e norteadas pelos mesmos objetivos e, assim, melhorar o que se faz e como se faz.

Uma avaliação de desempenho docente se se integrar no dispositivo de avaliação de escola, sobretudo, na sua modalidade interna, para que se consiga criar uma cultura avaliativa que mobilize os diferentes atores da comunidade educativa na procura da melhoria da escola e, conseqüentemente, da melhoria do sucesso de todos os seus alunos (Machado,2011, p.146).

Para melhorar as relações interpessoais e profissionais, a escola (quem? Sujeitos) deve promover uma cultura e um clima organizacional que privilegie a reflexão, a partilha de saberes e um sentimento identitário coletivo. A máxima será

³⁰ Santos Guerra (2003) descreve nove constrangimentos à implementação e desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola: (1) resistência de alguns professores a serem observados; (2) o caráter individualista da função docente; (3) a falta de motivação profissional; (4) falta de tempo; (5) falta de apoio técnico; (6) falta de credibilidade, (7) o atraso no momento exato; (8) sonegação dos problemas fundamentais; (9) impaciência em obter resultados.

o reconhecimento e as boas práticas em prol de uma comunidade de aprendizagem e uma comunidade educativa assente numa lógica de investigação-acção. A qualidade das relações profissionais resulta de uma cultura específica e do sentimento de pertença a um grupo profissional; consciência da dimensão social e sistémica da profissão; equipa/grupo de trabalho como recurso que integra os diferentes saberes e reconhecimento da importância de aprender, reitera Vitor Alaíz (2003).

A escola é um lugar de aprendizagem. É a instituição, o espaço e o tempo, onde se deve fazer aprender. Quando os profissionais aprendem uns com os outros (ou “desaprendem” para aprender) pela partilha e reflexão, a instituição cresce à custa do(s) crescimento(s) individual(ais). Mas quando as escolas desenvolvem a capacidade de aprender umas com as outras, o crescimento/desenvolvimento é exponencial. Desmontar as práticas, das experiências rotineiramente repetidas, refletir sobre o que, e como se faz, para lhe descobrir o sentido, ter a capacidade de ventilar para se libertar do que é menos benéfico e ficar disponível para novos ambientes de exercício profissional é aprender.

Aprender é

em todos os domínios, senão “desaprender” alguma coisa, deixar um hábito ou uma certeza no mais íntimo de nós próprios? Aprender é, antes de mais nada, romper com hábitos que se tornaram uma segunda natureza, é “desaprender” a respirar quando se trata de desporto ou de música, é “desaprender” os sons e a sintaxe da sua própria língua quando se pretende aprender outra. E o que é compreender, senão abandonar as pseudocertezas, afastar os “obstáculos epistemológicos” devidos à tradição e à experiência ingénua, recusar as verdades

primeiras que nunca mais são, segundo Bachelard, que “erros primeiros”? Finalmente, o que é aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao conformismo em que uma pessoa estava instalada como em sua casa, para vir a ser, enfim, ela própria. Aprender realmente é sempre “desaprender”, para vencer o que nos paralisa, nos encerra, nos aliena (Reboul, 1983, p.83).

O desgaste das relações profissionais e da própria profissão assenta, particularmente, nas tarefas que desviam da escola e os professores da sua missão e, portanto, da função primordial. A este propósito Joaquim Azevedo escreve:

remete-se para a escola todas as tarefas educativas da sociedade, fazendo dela um balão tão inchado que descola quer da realidade quer da sua principal missão (criando o efeito de escola descolada) (Azevedo, 2011, p. 71).

Fazer aprender é a grande missão do professor, para tal é importante que se foque nos processos de ensino e de aprendizagem. A confiança e o compromisso de toda a comunidade é “um bem comum que em comum se almeja” (Azevedo, 2011, p. 75) e se conquista, onde o sistema educativo, os políticos e os seus programas, a família têm que pensar (e reequacionar) o valor da escola e da educação para a formação de cidadãos autónomos. O “paradigma da confiança” assente na responsabilidade e no comprometimento, tem que imperar e fazer-se sentir numa melhoria sustentada da educação, obviamente,

baseada em compromissos sociais e contratos de confiança, em programas de desenvolvimento e melhoria do desempenho das

escolas, com responsabilidades claras, assumidas e avaliadas quer pelo Estado quer pela comunidade (Azevedo, 2011, p. 73).

O que está em causa e o que se pretende é que sejamos capazes, todos os que passaram (e passam) pela escola, de viver juntos, de pensar criticamente e aprender a viver de forma autónoma, ficando capacitados para decidir e aprendendo a ser, crescendo.

Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes (Martin Luther King).

Referências Bibliográficas

*Mas então, lamentando o seu estéril zelo,
Quando viu a essa luz que um instante brilhou
Como o Livro era bom, como era bom relê-lo
Sobre ele, para sempre, os seus olhos cerrou...*

António Feijó, in “Sol de Inverno”

Referências bibliográficas

- Incidentes críticos*. (21 de 12 de 2006). Obtido em 4 de 12 de 2011, de <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/IncidentesCriticos.pdf>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Alaíz, V. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e prática*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2010). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra : Almedina.
- Alves, P. (25 de Outubro de 2008). PAR- Projecto de Avaliação em Rede. *PAR- Projecto de Avaliação em Rede*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Alves, P. (2011). *Quanto vale o que fazemos ?* Santo Tirso- Portugal: De Facto Editores.
- Alves, P. (2010). *O Polo de Excelência*. Porto: Areal.
- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Brasil: Cortez Editora.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, M. (s.d.). Obtido em 12 de dezembro de 2011, de Google Académico: <http://www.scielo.br/pdf/rbort/v44n4/a11v44n4.pdf>
- Arêdes, J. (2006). *705 Azul*. Lisboa: Texto Editores.
- Askew, S. (2000). *Feedback for Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação de Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido - sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições.
- Bauman, Z. (2010). *Vida a Crédito*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova da Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonniol, J. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artemed.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação do Desempenho, o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Camara, P. (2005). *Humanator* . Lisboa: Dom Quixote.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Conferência no Quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Caraça, J. (2000). *O futuro da educação em Portugal - tendências e oportunidades, um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cassirer, E. (1959). *Mito y language*. Buenos Aires: Galatea Nueva Vision.
- Costa, A. (26 de Março de 2011). Obtido em 11 de Dezembro de 2011, de Administradores. O portal da administração:

<http://www.administradores.com.br/informe-se/producao-academica/inteligencia-emocional-nas-organizacoes/3936/>

Costello, P. Why Undertake Action Research? In P. Costello, *Effective Action Research* (p. 16 à 28).

Couto, M. (2004). *Terra Sonâmbula*. Alfragide: Editorial Caminho.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

De Ketele, J. (1986). *L'évaluation du savoir-être*. Bruxelles: Collection Pédagogies en Développement.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc.XXI*. Porto: Edições Asa.

Dias, N. (2009). Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos* , p. Nº12.

Dumont, L. (1996). *Homo Hierarchicus: Le système des castes et ses implications*. Paris: Editions Gallimard.

Educação, M. d. (10 de Setembro de 2010). Obtido em 5 de Dezembro de 2011, de http://www.min-edu.pt/data/programa_educacao_2015.pdf

Figari, G. (1996). *Avaliar : que referencial*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. (2011). Metodologias de Investigação em Educação. *Aula*. UCP, Porto, Portugal.

Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de PROFESSORES*. Mangualde: edições pedagogo.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomia. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: siglo veintiuno editores.
- Gil, J. (2008). *Portugal, Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d`água.
- Gil, J. (2009). *Em Busca da identidade, o desnorte*. Lisboa: Relógio d`água.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Maia:Temas e Debates.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos* . Porto: Porto Editora .
- Hole, S. (1999). *Educational Leadership*.
- Hussain, I. (Fevereiro de 2011). Subjective Performance in the Public Sector: Evidence From School Inspections . *Subjective Performance in the Public Sector: Evidence From School Inspections* . Sussex, England : University of Sussex and Centre for Economic Performance , LSE.
- Jostein, G. (1995). *O mundo de Sofia* . Lisboa : Editorial Presença.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2007). *A Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Asa.
- Lima, Á. (2008). *Em busca da boa escola, instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, A. (1999). *Antologia Poética*. Lisboa: Cotovia.
- Machado, E. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Matias Alves, J. (2011). A retórica dos projectos, as singularidades organizacionais e as lógicas da acção. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 25-48.
- Mayer, J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- McEntee, G. (2003). *At the Heart of Teaching - A Guide to Reflective Practice*. United States of América : Teachers College Press.
- Morin, E. (1991). *O Paradigma Perdido - a natureza humana*. Sintra: Europa-América.
- Mortimore, P. (1991). *School Effectiveness Research: which way at the crossroads? Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement*. Cardiff.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (setembro de 2009). Obtido em 13 de Dezembro de 2011, de [www.revistaeducacion: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html)
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- prespetivas sociológicas*. Lisboa: D.Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Reboul, O. (1983). *O que é aprender*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, C. (2003). A supervisão dos incidentes críticos à luz do modelo reflexivo. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, p. 650 a 652.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1977). *A pessoa como centro*. Editora Pedagógica e Universitária .

- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora .
- Santos Guerra, M. (2000). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização*. Porto: ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar Vísivel o quotidiano*. Lisboa: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Como um espelho - avaliação qualitativa das escolas. *Curso de Verão*.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing professional judgement*. London.
- Vieira, F. (1993). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.
- Vieira, F. (2011). *Cadernos do CCAP- Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Weischedel, W. (1993). *O Conflito das Faculdades de Immanuel Kant*. Lisboa: Edições 70.

Legislação Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86)

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, SECÇÃO II, Artigo 10.º -B)

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, Artigo 40.º

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de Maio

Decreto-Lei nº 6 / 2001

Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho de 1999

Despacho Normativo 50/2005, Art.º 2º, Art.º 3º

Despacho Normativo 1/2005

Anexo 1³¹

QUADRO REFERENCIAL			
ÁREA A AVALIAR: 3. Desenvolvimento Curricular		SUBÁREA: 3.1. Escola como lugar de aprendizagem dos alunos	
	Externos <u>Administração central</u> Decreto-Lei nº 6 / 2001; Despacho Normativo 1/2005; Despacho Normativo 50/2005		PERÍODO DE AVALIAÇÃO 2010/2011
	Internos	<u>Contexto local</u> Projeto Educativo do Agrupamento – Princípios e Objetivos Projeto Curricular do Agrupamento - Objetivos, Estruturas Curriculares, Critérios para a distribuição do serviço docente, Competências do DT Regulamento Interno - Competências do Conselho Pedagógico e dos Conselhos de Turma	

³¹ Tabela adaptada de: Alves, P. (25 de Outubro de 2008). PAR- Projeto de Avaliação em Rede. PAR- Projeto de Avaliação em Rede . Braga, Portugal: Universidade do Minho.

	2010/2011	CRITÉRIOS	INDICADORES	PISTAS A INVESTIGAR
1. Conceção e construção		Qualidade	Os planos de recuperação permitem proceder à identificação dos problemas de aprendizagem, específicos da área disciplinar Os planos de recuperação promovem a aplicação de diferentes modalidades de apoio, na(s) área(s) disciplinar(es) onde o aluno é deficitário Os planos de recuperação promovem e discriminam a utilização de diferentes instrumentos de recolha de informação Os planos de recuperação evidenciam um carácter de avaliação contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem	Intervenientes (discurso) Planos de Acompanhamento e de Recuperação
		Conformidade	Os planos de recuperação integram as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno c) Atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo d) Aulas de recuperação e) Atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros f) Outras	Grelha descritiva da aplicação individual dos planos de recuperação e acompanhamento. Grelha da eficácia da implementação dos Planos de Recuperação

2 . Implementação	Conformidade	Os planos de recuperação são aplicados aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem a qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar Os planos de recuperação são aplicados com recurso a alguma(s) (das) situação(ões) indicada(s) : a) Pedagogia diferenciada na sala de aula b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno c) Atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo d) Aulas de recuperação e) Atividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros f) Outras	e de Acompanhamento (Coordenação DT's 2º, 3º ciclo e do 1º ciclo) Atas dos Conselhos de Turma e Conselho de Docentes Atas do Conselho Pedagógico
	Modo de Organização	As estruturas curriculares facilitam a aplicação dos planos de recuperação A estruturação do serviço docente tem como princípio orientador a qualidade de ensino e os legítimos interesses dos alunos O Diretor de Turma assegura a articulação entre os professores da turma, os alunos e encarregados de educação O Diretor de Turma coordena o processo de avaliação dos alunos sujeitos a PR, dando cumprimento aos critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico	
	Consistência	Os planos de recuperação permitem desenvolver e regular o processo de ensino-aprendizagem de acordo com: a) a forma de aprender dos alunos b) as necessidades dos alunos c) os objetivos visados	
	Regulação	Os professores do Conselho de Turma procedem a uma avaliação periódica da aplicação dos PR	
3 . Avaliação			

		Eficácia	<p>Os planos de recuperação contribuem para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos</p> <p>Os planos de recuperação permitem desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social</p> <p>Os planos de recuperação contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades no sucesso educativo</p>	
	1. Conceção e construção	Qualidade	<p>Os planos de acompanhamento permitem proceder a uma identificação detalhada dos problemas de aprendizagem do aluno especificamente relacionados com a(s) área(s) disciplinar(s)</p> <p>Os planos de acompanhamento promovem e especificam uma variedade de modalidades de apoio</p> <p>Os planos de acompanhamento promovem e discriminam a utilização de diferentes instrumentos de recolha de informação</p> <p>Os planos de acompanhamento evidenciam um carácter de avaliação contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem</p>	<p>Intervenientes (discurso)</p> <p>Planos de Acompanhamento e de Recuperação</p> <p>Grelha descritiva da aplicação individual dos planos de recuperação e de acompanhamento</p> <p>Grelha da eficácia da implementação dos Planos de Recuperação</p>
		Conformidade	Os planos de acompanhamento são concebidos para prevenir situações de retenção repetida	
	2. Implementação	Conformidade	<p>Os planos de acompanhamento são aplicados aos alunos que foram alvo de uma retenção</p> <p>Os planos de acompanhamento são aplicados quando o aluno não adquiriu as competências essenciais no âmbito curricular e de enriquecimento curricular</p>	

		Modo de Organização	As estruturas curriculares facilitam a aplicação dos planos de acompanhamento A estruturação do serviço docente tem como princípio orientador a qualidade de ensino e os legítimos interesses dos alunos O Diretor de Turma assegura a articulação entre os professores da turma, os alunos e encarregados de educação O Diretor de Turma coordena o processo de avaliação dos alunos sujeitos a PA, dando cumprimento aos critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico	e de Acompanhamento (Coordenação DT's 2º, 3º ciclo e do 1º ciclo) Atas dos Conselhos de Turma e Conselho de Docentes Atas do Conselho Pedagógico
		Consistência	Os planos de acompanhamento permitem desenvolver e regular o processo de ensino-aprendizagem de acordo com a) a forma de aprender dos alunos b) as necessidades dos alunos c) os objetivos visados	
	3. Avaliação	Regulação	Os professores do Conselho de Turma procedem a uma avaliação periódica da aplicação dos PA	
		Eficácia	Os planos de acompanhamento contribuem para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos Os planos de acompanhamento permitem desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social Os planos de acompanhamento contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades no sucesso educativo	